

Ser, hacer y sentir: emociones, aprendizajes y desarrollo de la identidad docente en la formación inicial de profesores de Física

Being, doing, and feeling: emotions, learning, and the development of teacher identity of pre-service Physics teachers

Danielo, Bruno J.^{1*}, Baudino Quiroga, Nicolás¹, Coleoni, Enrique A.^{1,2}

¹Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF), Universidad Nacional de Córdoba, Medina Allende y Haya de la Torre. Ciudad Universitaria, CP 5000, Córdoba, Argentina.

²Instituto de Física Enrique Gaviola, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Medina Allende y Haya de la Torre. Ciudad Universitaria, CP 5000, Córdoba, Argentina.

*E-mail: bruno.danielo@unc.edu.ar

Resumen

La práctica profesional es fundamental en la formación inicial de profesores. Es aquí donde desarrollan muchas de las competencias necesarias para llevar adelante su vida profesional. Este tipo de experiencias revelan concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, resultando tanto intelectual como emocionalmente desafiantes. Este estudio, analiza distintos registros de una estudiante de profesorado de física durante su práctica profesionalizante y una entrevista a la misma estudiante posterior a la práctica. En relación con su proceso de aprendizaje, los resultados refieren a modificaciones en su conocimiento docente, en escenarios emocionales dinámicos. Aparecen y se analizan también indicadores del desarrollo de la identidad profesional de la practicante.

Palabras clave: Identidad docente; Saber docente; Práctica profesional.

Abstract

Professional practice is a fundamental instance in pre-service teacher training. It is during this time that they develop many of the competencies necessary to carry out their professional lives. These types of experiences reveal implicit conceptions about teaching and learning, making them both intellectually and emotionally challenging. This study analyzes data stemming from the practicum of a pre-service physics teacher and a post-practicum interview with the same student. Regarding her learning process, the results indicate changes in her teaching knowledge within dynamic emotional contexts. Indicators of the development of the student teacher's professional identity also emerge and are analyzed

Keywords: Teacher identity; Teachers' knowledge; Practicum.

I. INTRODUCCIÓN

La formación inicial de profesores de física es un espacio de aprendizaje de diferentes competencias que constituyen eso que llamamos “saber docente”. En particular, los espacios de práctica, o pasantía profesional, son escenarios en los cuales los estudiantes ponen a jugar conocimientos que han aprendido en los espacios de la formación general y de la formación específica (incluyendo las didácticas específicas). Además, se ponen en juego concepciones arraigadas (muchas veces implícitas) sobre qué es enseñar y qué es aprender (Sanmartí, 2002). Interpelar esas concepciones, cuando además se juegan instancias de acreditación, puede resultar una experiencia intensa no solo intelectualmente, sino también *emocionalmente* (Bombini, 2002; Bombini y Labeur, 2013). En un trabajo reciente, se han descrito ciertos aspectos de ese aprendizaje del saber docente (Danielo y Coleoni, 2024). Allí se da cuenta de esa faceta emocional de los aprendizajes. Los autores describen cómo el aprendizaje de ciertas herramientas didácticas ocurre en escenarios emocionales dinámicos. Además de haber reportado vínculos entre aprendizajes y emociones, Zembylas (2003) indaga sobre cómo las emociones juegan un papel crucial en la construcción de la identidad docente. Argumenta que las experiencias emocionales de los docentes afectan profundamente la percepción de sí mismos y de su rol profesional. En términos de Hannula (2012), conceptualizar la identidad permite dar cuenta de las diferentes relaciones de cada persona con su entorno social. Por lo tanto, el aprendizaje de los futuros profesores no solamente repercute en lo que son capaces de pensar y hacer, sino en cómo se ven a sí mismos como profesionales y en relación a su entorno. El presente trabajo es uno de un conjunto de múltiples casos, de naturaleza descriptiva-interpretativa. El marco interpretativo incluye, en primer lugar al Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de Shulman (1987), y elementos que dan cuenta de cómo las emociones juegan un papel en procesos de aprendizaje. Durante el análisis del caso, a partir de ciertos emergentes, se sumaron para la interpretación enunciados teóricos relacionados con la construcción de la identidad docente. Es decir, este trabajo busca comprender los procesos de aprendizaje de una practicante en términos de componentes de su CDC, de sus aprendizajes en el plano emocional, y de la construcción de su identidad docente.

II. CONTEXTO CONCEPTUAL

Esta sección describe el conjunto de enunciados teóricos y resultados previos que conforman el marco interpretativo con el que se realizará el análisis de los registros. Estos se dividen en tres grandes grupos: los referidos al CDC, los que se ocupan de la dimensión afectiva del aprendizaje de los futuros profesores y aquellos relacionados con la identidad docente.

A. El conocimiento didáctico del contenido

En la década del 80 del siglo pasado, Shulman (1987) introduce el concepto de “saberes docentes”, definiendo el CDC como la intersección entre el conocimiento específico de la disciplina y el conocimiento pedagógico. Lo que sugiere Shulman en su trabajo, es que los docentes no solo deben ser capaces de entender los conceptos relativos a su especialidad, sino que también deben poder enseñarlos de manera efectiva. Este tipo de conocimiento (el CDC) es un componente esencial en la formación de docentes.

Muchos autores retomaron el constructo de Shulman para investigar el saber docente y al mismo tiempo ofrecieron modelos más sofisticados que él. Ball (2000) es una de las primeras en dar sustento empírico a la idea de que saber la física (o el contenido disciplinar) no es condición suficiente para poder enseñarla. Magnusson, Krajcik y Borko (1999) realizan un estudio con profesores en distintos momentos de su formación inicial, y logran abstraer ciertas componentes clave del saber docente entre las cuales están el conocimiento sobre cómo los estudiantes comprenden y el conocimiento sobre estrategias de instrucción. Recuperando las mismas componentes del CDC que prevé Magnusson, Carlson *et al.* (2019) desarrollan un modelo para el CDC, al cual llama Modelo de Consenso Refinado. Allí distingue tres grados de concreción del saber docente: uno colectivo (referido al conocimiento de la comunidad de docentes), otro personal (aquellos que cada profesor usa, y que son explícitos o implícitos) y uno enunciado, que corresponde al subconjunto de conocimientos a los que recurren los profesores explícitamente a la hora de planificar, implementar o analizar una clase.

B. La dimensión afectiva en la práctica docente

La dimensión afectiva ha ido cobrando relevancia en cuanto a su importancia en los aprendizajes de las personas, y en particular en el aprendizaje de las Ciencias. Zembylas y Barker (2002) se apoyan en esa dimensión emocional para analizar las transformaciones de los saberes docentes de profesores en espacios de formación continua (talleres docentes de capacitación). Mediante ese análisis consiguen describir cómo los estados emocionales pueden constituir escenarios que favorecen o dificultan que los profesores cuestionen sus propias ideas sobre la ciencia, su enseñanza, y sobre ellos mismos como aprendices. Padilla y Van Driel (2012) indagan sobre el conocimiento docente de un conjunto de profesores universitarios con experiencia y encuentran que ciertas componentes del CDC tienen impacto sobre sus emociones y estados de ánimo al momento de enseñar. Señalan, además, que esta relación es recíproca y la ubican en el dominio de lo que llaman conocimiento emocional. Definir ese conocimiento emocional comprende la gestión de estados emocionales presentes, la evocación de estados emocionales pasados y la posibilidad de generar entornos que, desde lo afectivo, habiliten cuestionar concepciones y sentimientos sobre los propios sujetos o sobre los objetos de aprendizaje. De manera concordante con esto último, Danielo y Coleoni (2024) analizan los aspectos afectivos que se ven involucrados en la formación inicial de profesores y muestran cómo diferentes aprendizajes de los saberes docentes están modulados por escenarios emocionales dinámicos.

C. La construcción de la identidad docente

La idea de Identidad docente es la conceptualización de las relaciones de un individuo con su entorno social, y admite una variedad de definiciones. En el contexto de este trabajo, nos referimos a ella como algo que se refiere a la representación de uno sobre sí mismo. En ese sentido, las personas construyen sus identidades en tres dimensiones fundamentales: i) en términos de sus características únicas y particulares; ii) en términos de relaciones diádicas con otros/as (hermano de, hijo de, profesor de, compañero de, etc.); y iii) en términos de pertenencia a un colectivo (maestro, concertista, oficinista) (Hannula, 2012). Estas tres dimensiones no son excluyentes, sino que están vinculadas entre sí. El aprendizaje (y la enseñanza) son actividades en las que siempre existe una componente afectiva. Aprender a ser docente, se constituye así en una tarea que conlleva un involucramiento emocional y unos aprendizajes que sólo ocurren con la práctica. Por lo tanto, cuando el aprendizaje transforma aquello que podemos hacer, también transforma quienes somos.

La idea de identidad nos permite entender el aprendizaje de quien está en camino a convertirse en profesor de una manera más abarcativa, que va más allá de entender cómo se acrecientan sus conocimientos y habilidades (Avraamidou, 2014). Para pasar de ser estudiante a ser profesor/a, los practicantes no solo deben apropiarse de conocimientos de naturaleza disciplinar y didáctica. Deben, además, crear y recrear una imagen de sí mismos/as como profesores (Sutherland, Howard y Markauskaite, 2010).

III. METODOLOGÍA

Este es un estudio de caso, en el que se plantea un abordaje descriptivo interpretativo. Por ello se inicia con una descripción del contexto.

A. El contexto

Se trata de un profesorado de física de nivel universitario. El contexto institucional hace que los y las estudiantes del profesorado de física compartan el cursado de algunas materias disciplinares con futuros licenciados/as en matemática o física y otras de corte pedagógico con los futuros/as profesores de matemática. La carrera, de cuatro años de duración, tiene en el último año de cursado una asignatura anual llamada Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza (MOPE). Esta materia, específica para el profesorado de Física, incluye contenidos disciplinares, pedagógicos, y de la didáctica específica de la materia. Se caracteriza por ser la única asignatura de la carrera en la cual los estudiantes pasan por una práctica profesional en una escuela. Allí, implementan una unidad didáctica previamente diseñada, y son observados por un par pedagógico (un compañero/a), sus profesores, y el/la profesor/a del curso en el cual practican (esta persona recibe el nombre de profesor/a tutor/a). Es en el marco de esta práctica que se toman los registros para el análisis. La practicante sobre la cual se toman los registros, es una estudiante que lleva su carrera al día. Ella se autopercibe tímida, incluso introvertida; le cuesta exponer sus ideas en público, y la misma tarea de llevar adelante sus prácticas representa un desafío personal.

El colegio en el que la practicante realiza su intervención es público de gestión privada. Es una institución que recibe permanentemente a practicantes de los profesorados universitarios. En general hay muy buena predisposición tanto

de las autoridades como de los profesores en lo que respecta a abrir las puertas de las aulas y el mensaje institucional es de interés y apertura a propuestas innovadoras. También cabe destacar la disposición de los estudiantes a colaborar con los/as practicantes y en general están comprometidos con su propio aprendizaje.

B. Los registros

Desde temprano en el dictado de la asignatura, se comienza a trabajar con reportes escritos. Al principio, éstas son simples 'notas de clase' en las cuales los (futuros) practicantes comentan libremente sobre la clase o sobre alguna actividad en particular. Al cabo de algunas semanas, esas notas de clase migran a *narrativas*. Se transforman en un medio para contar la experiencia de haber participado de una clase o actividad en particular, en primera persona. Llegado el momento de la práctica, conservan este carácter narrativo de *lo que pasó*, pero, además, aparece claro (como veremos luego) que esas narrativas cuentan *lo que le pasó* a cada uno. En consonancia con otras investigaciones acerca del saber docente (Chan y Hume, 2019), el conjunto de narrativas escritas durante la práctica constituye el grueso del corpus a analizar.

Ya finalizado el curso, el primer autor realiza una entrevista semiestructurada a la practicante del caso. Esa entrevista se lleva a cabo un mes después de que ella ha egresado. Aún tienen recuerdos cercanos de su práctica, pero sin la tensión de la práctica en sí. De esa entrevista, videograbada, se obtuvieron registros acerca de su mirada en retrospectiva de su paso por la materia y por la carrera, de sus emociones, de la construcción de su identidad como docente y su perspectiva a futuro. Este registro se suma al corpus a analizar.

El análisis de los registros se llevó a cabo mediante un abordaje cualitativo-interpretativo. Si bien las clases dictadas en la escuela por la practicante fueron 8, el conjunto total de registros incluye las narrativas de 9 clases. La primera es previa a las clases en el aula, y se trató de un "simulacro de clase", en los cuales la practicante asume el rol de docente y el resto (los docentes y sus compañeros) hacen las veces de estudiantes. De esta manera, se provee una instancia 'segura' en la cual los practicantes, por primera vez, se ven a sí mismos ejerciendo ese rol.

Del conjunto de narrativas se tomaron algunos ejemplos ilustrativos los cuales se muestran agrupados según distintos emergentes. La interpretación inicial que realiza el primer autor es puesta a consideración de los demás autores (en algunas instancias también de otras personas del grupo de investigación). Estas segundas miradas no siempre (o mejor dicho casi nunca) validan inmediatamente la interpretación inicial. Se producen así disensos en las interpretaciones, para lo cual en ocasiones se amplía el extracto analizado, para tener más perspectiva del contexto, o se acude a los registros audiovisuales de la clase correspondiente. En todos los casos, la discrepancia se resuelve por consenso y no por votación. Esto permite mayor fiabilidad de la validez de la interpretación (Hammer y Berland, 2014).

C. Hipótesis de trabajo

En el momento de plantear el análisis, y en virtud del carácter cualitativo interpretativo del estudio, se asumen una serie de hipótesis de trabajo que sostienen la plausibilidad del mismo. En primer lugar, se asume que el escenario de la práctica docente, permite obtener datos con información sustancial para la pregunta general que guía la indagación: "¿Cómo son los aprendizajes de los practicantes en MOPE?". Otras dos hipótesis de trabajo complementan la anterior: "Los aprendizajes de los practicantes reflejan modificaciones en el CDC de los mismos" y "Los procesos de aprendizaje de los practicantes están inmersos en escenarios emocionales dinámicos".

IV. RESULTADOS

Los extractos que se muestran son aquellos que resultan particularmente significativos para nuestros objetivos. Cada una de las secciones contiene extractos de una o más clases, los cuales están debidamente identificados.

A. Me demostré a mí misma que podía

Este primer extracto proviene de la narrativa del simulacro de la practicante. Al finalizar el mismo, ante la pregunta "¿cómo te sentiste?" la practicante se muestra emocionalmente desbordada, al punto de romper en llanto. Una vez calma y en su casa, expresa en la narrativa que este tipo de situaciones es habitual ante escenarios de exposición en público. En este caso esto, además, se debió a que había logrado hacer algo que para ella era desafiante.

Al finalizar la clase sentí una **liberación de emociones: presión, nervios, ansiedad**; que los pude contener hasta que me preguntaron cómo me había sentido dando la clase. Como no me salían las palabras para poder expresarme, algo que suele ocurrirme con frecuencia, me expresé llorando. Entiendo que quizá se entendió que lloraba de frustración o angustia porque me había ido mal. Y la verdad es que lloraba por una mezcla de emociones. Si bien no fue una clase que disfruté, tampoco la pasé mal, no fue un momento incómodo. Es por eso que no lograba entender por qué lloraba tanto. Sin embargo, algo que me di cuenta cuando llegué a mi casa, fue que la principal razón por la que lloré es porque me di cuenta que **podía hacerlo**, es decir, podía dar una clase, podía expresarme y hacer que me escuchan. Esto es algo por lo que siempre sentí **miedo**, pensaba que no iba a poder decir ni una palabra, que me iba a paralizar y que no iba a poder **desenvolverme como profesora**. Es por ello que después de terminar la clase, sabiendo que no fue una clase perfecta, que hubo errores de los cuales puedo aprender y mejorar, sentí que había sido una instancia de superación. **Me demostré a mí misma que podía hacerlo y que podía vencer los miedos**. Entendí que por lo que más lloraba era por la emoción de haberlo conseguido.

El pasaje completo está atravesado por marcadores de gestión de las emociones. La narrativa comienza expresando una **liberación de emociones** al finalizar la clase, lo cual marca una gestión de las emociones en los términos de Zembylas y Barker (2002) o de Padilla y Van Driel (2012). Ella ha logrado contener esas emociones durante la clase, lo que le permitió finalizarla. Luego de finalizada la clase (simulacro en este caso) y ante la pregunta de cómo se había sentido, esas emociones contenidas desbordan. La misma narrativa da cuenta de que ella no sabe atribuir ese llanto a alguna causa en particular. Es luego de un espacio de reflexión que logra conectar ese llanto con una instancia de superación no solo en el plano profesional sino que también en el personal. Las palabras “*me demostré a mí misma que podía hacerlo*” resultan significativas para nuestro análisis. Ella está cambiando la representación de sí misma (Sutherland *et al.*, 2010) y esto ocurre en un marco de emociones intensas. Zembylas (2003) destaca la importancia de las emociones en el proceso de formación de la identidad docente. Esta se construye y reconstruye a través de experiencias significativas y la reflexión sobre estas experiencias (Avraamidou, 2014), tal como esta narrativa, nos permite ver para el caso de nuestra practicante.

La practicante manifiesta signos de autosuficiencia que, según Avraamidou (2014), son fundamentales para el desarrollo de la identidad docente. La autosuficiencia ayuda a construir una imagen positiva de uno mismo como educadores competentes. Superar los miedos y gestionar las emociones en el comienzo de una práctica, y al tratarse de la primera vez, es significativo desde el punto de vista de la construcción de la confianza en sí misma.

B. Fue una montaña rusa de emociones/tuve que obligarme a bajar 3 cambios/sentía que en ese estado no iba a lograr nada

En esta segunda sección se rescatan ejemplos de 2 clases distintas donde la practicante se refiere de manera explícita a sus experiencias emocionales durante las clases.

Clase 1

*El día de dar clases había llegado y me sentía preparada, aunque con muchos **miedos y nervios**. Me sentí contenida por parte de mi compañero y el docente que me acompañó, ya que no dejaban de motivarme y decirme que todo iba a salir bien. Trataba de creerles y aferrarme a eso. Aunque debo admitir que la “arenga” del profe, minutos antes de dar la clase, casi me hace llorar. Pero **me contuve y me mentalicé de que podía hacerlo**. Haciendo una línea de tiempo “de sentimientos” pasé de tener: **miedo, nervios, ansiedad, angustia** de que no me salga nada, a estar **segura, relajada (llegando al último de la clase) y sobre todo contenta** con el resultado que obtuve.*

Clase 6

*Comencé el día bastante caótico. Perdí el colectivo que me llevaba al colegio, por ende tomé un taxi, pero conocerán como se pone la calle Illía a pleno medio día... así que estaba súper preocupada en si iba a llegar a tiempo para dar la clase. Le avisé a la profesora que estaba un poco demorada, por ende cuando llegué al curso, un minuto después de la hora que toca el timbre para entrar, la docente ya se encontraba con los alumnos en el aula y les había comentado acerca del cambio en la fecha de evaluación. **Mentalmente tuve que obligarme a bajar 3 cambios porque me encontraba bastante estresada/exaltada y sentía que en ese estado no iba a lograr nada**.*

La narrativa nos habla de un sujeto atravesado por emociones y que esas emociones son parte inescindible de las prácticas. La practicante elige describir una suerte de línea de tiempo en la cual se suceden diferentes estados emocionales, que van desde sentirse angustiada porque no le salga nada a estar contenta con los resultados. Esto valida nuevamente una de nuestras hipótesis de trabajo (acerca de la dimensión emocional en el aprendizaje de los practicantes) y muestra a las emociones como un escenario en el cual uno/a se desenvuelve. También es claro que la practicante gestiona ese conocimiento emocional: “*me contuve y me mentalicé que podía hacerlo*” / “*logré bajar tres*

cambios porque (...) sentía que en ese estado no iba a lograr nada". Estos fragmentos la muestran como gestora de sus propias emociones (Padilla y van Driel, 2012; Zembylas y Barker, 2002).

Los dos extractos de esta sección nos permiten ver **cómo** es el aprendizaje emocional de la practicante. En su narrativa ella elige como figura descriptiva una 'montaña rusa de emociones'. El solo hecho de explicitar esas emociones, de evocarlas en su narrativa, la ubica como alguien que aprende sobre sí misma como sujeto emocional. En definitiva, ella se concibe a sí misma como alguien que puede reconocer estados emocionales, puede advertir el potencial de estos estados para facilitar o para obstaculizar la tarea de enseñar, y puede hacer movimientos para gestionarlos.

C. Tengo que trabajar más el salirme de lo planificado

Los ejemplos de esta sección refieren a dos aprendizajes vinculados específicamente a contenidos didácticos que son parte de la currícula de la materia. Primero, veremos el conflicto que surge cuando la practicante debe decidir si seguir estrictamente su planificación (Guión conjetural; Bombini, 2002), o atender a las ideas de sus estudiantes. En el segundo extracto veremos cómo ella reflexiona respecto a formas para ocupar lugares que, en términos del discurso, habilitan diferentes tipos de participación de sus estudiantes.

Clase 4

En esta clase me pasó que quería seguir con el guión que había conjeturado, por lo que quería seguir un hilo, pero veía que los chicos ya se estaban acercando a los conceptos que quería concluir, pero lo hacían de otra manera, es decir, no es que esperaba que me dijeran los términos "reflexión difusa" y "reflexión especular", sin embargo ellos se acercaban a los términos "rebotar" cuando la luz reflejaba en el cartón y "reflejar" cuando lo hacía en un espejo, y veían esas diferencias entre las reflexiones. Pero entré en conflicto conmigo misma porque no lograba entender que podía tomar ese término "rebotar" y explicarlo a partir de la reflexión difusa.

Este conflicto que me ocurrió internamente, se lo atribuyo a querer seguir al pie de la letra el guión conjetural, como mencioné anteriormente.

La practicante resalta aquí la interacción entre "lo conjeturado" y "lo actuado", "lo que uno planifica" y "lo que ocurre". Aparece la utilización de los guiones conjeturales como herramienta de planificación que permite anticipar respuestas de los estudiantes (Bombini, 2002). Ella muestra de manera continua una preocupación por mantener la estructura de su clase ("quería seguir con el guión que había conjeturado"). Decidir en qué momento y de qué manera salirse del guión conjetural para dar lugar a las ideas de los/as estudiantes sin que ello implique perder los objetivos de aprendizaje de la clase, es un elemento central la práctica docente

Clase 7

En esta clase me di cuenta que estando detrás de los alumnos, dejo de ser el centro de atención y permito que discutan más entre ellos sin que me busquen con la mirada para que yo les diga si está bien o mal lo que dicen, aunque esto último pasó en algunos momentos, lo noté menos que otras veces.

También me percaté que yendo hacia atrás, participan chicos que si estoy adelante no lo hacen, porque no les gusta levantar la voz, o porque son tímidos.

Este extracto habla de otro aprendizaje central en las prácticas: las habilidades de gestión discursiva. En una enseñanza constructivista, centrada en el estudiante, es esencial que sean las ideas de éstos las que ocupen un lugar de protagonismo. El primer paso es que esas ideas sean expresadas y socializadas. Esto implica lograr en el aula una estructura discursiva de tipo dialógica (Aguar, Mortimer y Scott, 2010). Ambos ejemplos son indicios de cómo su aprendizaje se da en términos de modificaciones de su CDC, concretamente, de su conocimiento acerca de cómo los estudiantes comprenden y sobre la naturaleza y el uso de ciertas herramientas didácticas.

D. Yo intentaba un poquito ser como ella

El siguiente fragmento corresponde a la entrevista realizada por el primer autor. La practicante ya es egresada del Profesorado, en ese marco ella da una mirada retrospectiva acerca de lo que sucedió durante su paso por la materia.

Entrevistador: *¿Cuál crees vos que fue tu papel? pensando a lo mejor en los distintos profes que tuviste acá, las maneras de dar la clase.*

Practicante: *Y comparando con mis profes del secundario también. Creo que intentaba no parecerme a ellos, a mis profes del secundario y... parecerme un poco más a ustedes, a los de didáctica y a la profe Ale (tutora), que aprendí un montón de ella, que ella era como una amiga para los chicos y... no sé... los chicos la amaban y que se yo. Ella no se paraba al frente, no escribía en*

www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF

el pizarrón. Si escribía eran palabras no más. Y estaba siempre dando vueltas. Y iba y venía y charlaba con los chicos. Se reía y yo intentaba un poquito ser como ella y tener esa relación con ellos, no ser la profe, perdón la palabra pero, la vieja de física [risas], que llega y se pone a escribir en el pizarrón y le da los ejercicios y que ellos resuelvan.

Entre otros elementos de la constitución de la identidad docente, Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006) muestran que las personas significativas y valoradas positivamente o negativamente son un factor determinante. La entrevistada identifica tanto a quién quiere parecerse como a quienes no. En particular la practicante expresa explícitamente una referencia en la profesora tutora (*yo intentaba un poquito ser como ella*). Además, observamos que esa identificación pasa por aspectos afectivos y del CDC. Según sus dichos la profesora establecía una fuerte relación afectiva con sus estudiantes "*los chicos la amaban*"; además rescata la forma de manejar el aula, "*no escribía en el pizarrón*", "*siempre dando vueltas*". Estos aspectos dialogan con su propio aprendizaje en la narrativa de la Clase 7 No es un elemento menor en la construcción de la identidad el hecho de poder referenciarse en una persona que disfruta de lo que hace (en este caso la tutora). En la Narrativa de la clase 2, la practicante manifiesta estar contenta con la clase y que se siente "*feliz haciendo esto que me gusta, incluso más de lo que llegué a imaginar*". Esta reflexión sobre sí misma, en la clase, y su coincidencia con su apreciación acerca de la tutora, respaldan esa referenciación de la que hablan Veiravé et al. (2006) como parte de la construcción identitaria.

V. CONCLUSIONES

Hemos analizado algunas facetas de los aprendizajes de una practicante, viendo cómo a lo largo de su práctica se desarrollan y construyen distintos componentes del saber docente. Estos aprendizajes, además, conforman una construcción más amplia: la de su identidad docente.

Durante el comienzo de la práctica, hay un hito en el desarrollo de la identidad docente: ella *se demuestra a sí misma que puede*. Ese "demostrarse que puede", está acompañado, además, de intensos estados emocionales.

El papel de las emociones en el proceso de aprendizaje es crucial. Hemos mostrado cómo son algunos de esos aprendizajes emocionales de la practicante. La practicante muestra indicios de mejora en su capacidad para la gestión de las emociones: evocar experiencias pasadas y crear entornos emocionalmente seguros facilita el cuestionamiento y la mejora continua en la práctica docente.

Finalmente, en la entrevista encontramos nuevos elementos de construcción de identidad vinculados a la referencia que ella establece con su profesora tutora. Esta referencia está relacionada tanto a la gestión de la clase como a la relación afectiva que establece la docente con sus estudiantes y al hecho de disfrutar de lo que hace. Podemos observar que esa referencia identitaria resulta fundamental para ella.

Este trabajo aporta en el entendimiento de las distintas dimensiones del aprendizaje durante las prácticas docentes y cómo estas influyen entre sí y en la construcción de la identidad docente. Consideramos que lo que el/la practicante cree sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre todo su imagen como próximo/a educador/a es de gran importancia en la etapa de prácticas. De manera que, como profesores a cargo de la formación de futuros docentes, debemos prestar atención a esto, e intentar facilitar la posibilidad de que expresen y gestionen emociones y sentimientos, acompañándolos en el proceso. Este trabajo también señala la importancia de la elección de los profesores tutores dado que, como hemos visto, significan una referencia ineludible.

REFERENCIAS

Aguiar, O. G., Mortimer, E. F. y Scott, P. (2010). Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 174-193.

Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145-179.

Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of teacher education*, 51(3), 241-247.

Bombini, G. (2002). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. Ponencia presentada en Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Facultad de Filosofía

y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Bombini, G. H. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19-29.

Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A., ... y Wilson, C. D. (2019). The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. En A. Hume, R. Cooper y A. Borowski (Eds.), *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science* (77-94). Singapore: Springer.

Chan, K. K. H. y Hume, A. (2019). Towards a consensus model: Literature review of how science teachers' pedagogical content knowledge is investigated in empirical studies. *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science*, 3-76.

Danielo, B. y Coleoni, E. (2024). Aprendizajes de un profesor de física en formación: lo didáctico y lo afectivo. *Revista De Enseñanza De La Física*, 36(1), 67-78. doi: <https://doi.org/10.55767/2451.6007.v36.n1.45313>

Hammer, D. y Berland, L. K. (2014). Confusing claims for data: A critique of common practices for presenting qualitative research on learning. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 37-46.

Hannula, M. S. (2012). Exploring new dimensions of mathematics-related affect: Embodied and social theories. *Research in Mathematics Education*, 14(2), 137-161.

Magnusson, S., Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. En *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (95-132). Dordrecht: Springer Netherlands.

Padilla, K. y Van Driel, J. H. (2012). Relationships among cognitive and emotional knowledge of teaching quantum chemistry at university level. *Educación química*, 23, 311-326.

Sanmartí, N. (2002). Necesidades de formación del profesorado en función de las finalidades de la enseñanza de las ciencias. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 30(1), 35-60.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

Sutherland, L., Howard, S. y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and teacher education*, 26(3), 455-465.

Veiravé, M. D., Ojeda, M. C., Núñez, C. R. y Delgado, P. M. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media: biografías de profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 40(3), 1-11. doi: <https://doi.org/10.35362/rie4032512>

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and teaching*, 9(3), 213-238.

Zembylas, M. y Barker, H. B. (2002). Preservice teacher attitudes and emotions: Individual spaces, community conversations and transformations. *Research in science education*, 32, 329-351.